

О. В. Хорохордина
И. М. Вознесенская
Д. В. Колесова
Н. В. Шкурина
Санкт-Петербург, Россия

ВАРИАТИВНОСТЬ РЕЧЕВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ РАССУЖДЕНИЯ: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. Авторы фокусируют свое внимание на лингвистическом анализе и методической интерпретации нехудожественного текста, содержащего рассуждение о современном экономическом явлении «стартап». Определяя свои теоретические позиции, авторы сопоставляют российскую трехчленную типологию функционально-семантических типов речи с принятой в международной практике пятичленной текстовой типологией и сосредотачивают свое внимание на типах текста, которые они определяют как когнитивно-волеитивные. Авторы опираются на результаты ранее проведенного ими анализа указанных типов текста, что позволяет им в данной статье в качестве предмета исследования взять характеристику экстралингвистических и собственно лингвистических оснований для выделения трех основных типов текста, отражающих ментальную сферу человека: *объяснения, аргументации, инструкции*. Целью статьи является представление взаимодействия *объяснения, аргументации, инструкции* в рамках модели рассуждения на примере анализа конкретного текста. Одновременно авторы демонстрирует лингвометодический потенциал анализируемого текста. Авторами намечается лингвометодическая схема освоения структурно-смысловых и вербальных особенностей текста, которая применима при работе с учащимися не только над данным текстом, но и вообще над текстами подобного типа. Статья полезна педагогам-русистам при планировании подготовки учащихся к ОГЭ, ЕГЭ, итоговому сочинению, PISA.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции; русский язык; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; подготовка к экзаменам; подготовка к сочинению; итоговые сочинения; работа с текстом; типы текстов; письменная речь; единый государственный экзамен; основной государственный экзамен; ЕГЭ; ОГЭ; лингвистический анализ; стартап; экономические явления.

O. V. Khorokhordina
I. M. Voznesenskaya
D. V. Kolesova
N. V. Shkurina
Saint-Petersburg, Russia

VARIABILITY IN SPEECH IMPLEMENTATION OF COMMUNICATION STRATEGY OF REASONING: LINGUISTIC AND TUTORIAL RESEARCH

Abstract. The authors focus their attention on the linguistic analysis and tutorial interpretation of a non-fiction text that contains reasoning about the start-up economic phenomenon. While defining their theoretical positions, the authors compare Russian tripartite typology of functional-semantic types of speech with the five-membered text typology adopted in international practice. They focus their attention on the text types that they define as «cognitive voluntative». The authors rely on the results of previously conducted analyses of these text types, which allows them to take as the object of research in this article the characteristic of the extra-linguistic as well as proper linguistic reasons for the differentiation of the three main text types that reflect human mentality: *explanation, argumentation and instruction*. The purpose of the article is to show the interrelation of *explanation, argumentation and instruction* within the frame of the reasoning model as exemplified by an analysis of a specific text. In the meantime, the authors demonstrate the linguistic and tutorial potential of the analyzed text. The presented linguistic and tutorial model of learning the structural, notional and verbal peculiarities of a text can be implemented in the classroom not only with this text, but with texts of this type in general. The article is useful for teachers of Russian who prepare their students for the Russian Unified State Exam, the final school essay or PISA.

Keywords: communication competence, Russian language, methods of teaching Russian language; teaching Russian language at school; preparation for the exams, final essay; work with text; types of texts; written language; Unified State Exam; Basic State Exam; USE; BSE; linguistic analysis; startup; economic phenomena.

В российских речеведческих исследованиях принято исходить из трехчленной классификации основных функционально-семантических типов речи, включающей описание, повествование, рассуждение [см. об этом, например: Нечаева 1974]. По традиции и школьные отечественные русисты опираются в преподавании на указанную типологию. Однако, как известно, в международной системе

обучения речевой деятельности более распространено применение пятичленной классификации, базирующейся на концепции немецкого филолога Э. Верлиха о типологии начальных текстовых структур, среди которых он полагал целесообразным различать повествование, описание, объяснение, аргументацию и инструкцию [Werlich 1975]. Отметим, что именно этой типологии придержива-

ется и система PISA, в тестовых испытаниях которой принимают участие пятнадцатилетние россияне. Причем при анализе результатов тестирования российских школьников по системе PISA неизменно выявляется недостаточная готовность отечественных подростков к оперированию нехудожественными и неучебными текстами с целью поиска в них информации, рефлексии по поводу их содержания и способности перерабатывать их в соответствии с определенными практическими целями и конкретными типами адресатов [см. об этом, например, в: Цукерман, Ковалева, Кузнецова 2011].

Исходя из сказанного, представляется небезынтересным предпринять лингвостилистический анализ и методическое осмысление типов текста, входящих в пятичленную классификацию, которые могут быть интерпретированы как составляющие рассуждения.

Как показало ранее проведенное нами исследование, по типу содержательно-интенциональной основы названные типы речевых продуктов следует отнести к текстам, создаваемым адресантом в ситуации различия объема и содержания знаний коммуникантов, где адресант в силу большей компетентности по сравнению с адресатом реализует интенцию транслировать имеющиеся у него определенные теоретические сведения и/или осмысленный практический опыт адресату. Такого рода тексты, как нам представляется, могут быть дифференцированы по силе направленного воздействия на адресата:

1) текст с направленным минимальным воздействием на адресата — это текст-объяснение; основная цель автора, реализующаяся в тексте такого типа, — предоставить адресату возможность обогатиться новым знанием; при этом произойдет ли в реальности обогащение адресата новым знанием, зависит именно от его воли;

2) текст с направленным осознанным воздействием на адресата — это текст-аргументация; основная цель автора, реализующаяся в тексте такого типа, — преобразовать когнитивное поле адресата с целью изменить позицию адресата по обсуждаемому вопросу и убедить адресата принять точку зрения адресанта;

3) текст с направленным максимальным воздействием на адресата — это инструктивный текст, где выражается намерение автора обязательно передать адресату знание с целью научить его, как действовать в определенной ситуации, и оказать влияние на адресата с тем, чтобы побудить его реализовать на практике переданное адресантом предписание.

Три названных типа текста мы определяем как когнитивно-волевые, то есть рассматриваем как тексты просветительского содержания и воздействующей направленности. В процессе коммуникации эти типы текста тесно взаимодействуют друг с другом в рамках логической модели рассуждения. Это, на наш взгляд, может быть эффективно использовано для формирования у учащихся представлений о существующих типах текста, жанрах речи, что является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции [о ключевой роли овладения речевыми жанрами в становлении коммуникативной компетенции ребенка см., например, в: Овчинникова 2009: 69–70], становящейся объектом контроля как в отечественных экзаменах по

русскому языку (ОГЭ, итоговое сочинение, ЕГЭ), так и в международных исследованиях (PISA). В связи со сказанным продемонстрируем на конкретном речевом произведении особенности типов текста, участвующих в реализации речевой стратегии рассуждения, и возможности работы с подобными текстами на занятиях по русскому языку.

Как заработать на гениальной идее

26.01.2012 14:53

У некоторых людей отлично получается придумывать гениальные идеи, а вот найти деньги для их воплощения удаётся далеко не всегда. И среди россиян таких людей сотни. Но на самом деле дорого продать свои идеи тоже можно, нужно только знать как и кому. Как вариант, можно создать стартап, а потом его продать или развивать и получать деньги самому. Самые успешные стартапы в последнее время продавались более чем за \$100 млн., или же привлекали до \$50 млн. инвестиций.

Что такое стартап?

Стартап (англ. startup, startup company) — это молодая компания на начальном этапе своего развития. Так часто называют и новосозданные сайты. Главное «богатство» стартапа — хорошая идея для бизнеса. Команда стартапа, обычно, небольшая — 2–5 человек. Со временем стартап либо перерастает в более крупную компанию, либо закрывается.

Большинство крупнейших сегодня компаний в прошлом — стартапы. Особенно это касается IT-компаний: Hewlett-Packard (стартап основан в 1939 г.), Microsoft (1975 г.), Apple Computer inc. (1976 г.), Google (1998 г.), а также таких соцсетей, как Twitter, Facebook, «ВКонтакте» и др. Именно со стартапа началось развитие Силиконовой Долины.

Одним словом, не обязательно иметь крупную фирму или предприятие-монополиста, чтобы зарабатывать неплохие деньги. Зачастую пробиваются мелкие локальные фирмочки, если в основе их лежит гениальная идея, грамотно развиваемая. Стартапы конкурируют с крупными игроками рынка, в основном, за счет мобильности и смелых экспериментов, ведь большие предприятия становятся заложниками своего имиджа, боятся рисковать.

Самую большую популярность термин «стартап» получил во времена пузыря доткомов, когда Интернет-компании создавались «пачками».

Как заработать на стартапах? Что для этого нужно?

Заработать на стартапах можно двумя способами:

- создать и раскрутить стартап, а затем выгодно продать;
- развивать стартап самостоятельно, все деньги оставляя себе.

Прежде всего, вы должны решить, что вам ближе, понятней, чем вам хочется заниматься и что у вас лучше получается. Уже исходя из этого, выбирайте свой способ заработка. Кроме того, учитывайте, что самостоятельное развитие стартапа — это затяжной и непростой процесс. Может пройти несколько лет, прежде чем вы выйдете на нормальный доход. А при продаже стартапа вы получите деньги сразу и сможете вложить их в дело или просто потратить.

Но можно выбрать и что-то среднее — развивать сразу несколько стартапов. При этом вы сможете продать один или несколько из них, если появится инвестор. Таким образом вы обезопасите себя от рисков, получите регулярную прибыль и сможете привлечь инвестиции для развития собственных проектов в случае надобности.

Конечно, бывает, что одна «бриллиантовая» идея приносит столько денег, что заниматься чем-либо ещё параллельно нет смысла, но такие ситуации возникают крайне редко: лишь один из нескольких тысяч стартапов становится настолько успешным. Поэтому на это надеяться не стоит. А вот банкротятся и закрываются многие стартапы — лишь 1 из 10 выживает, не говоря уже о большом успехе. В основном продаются рядовые стартапы за сравнительно небольшие деньги, но этого вполне хватает, чтобы безбедно жить в России.

Вот несколько примеров стартапов, которые были проданы за хорошие деньги в последнее время:

- сервис видеохостинга, видеочата и социальной сети для мобильных устройств Qik. Покупатель — Skype. Сумма сделки — более \$100 млн;
- сервис групповых покупок Darberry.ru, клон международного сервиса Groupon. Покупатель — Groupon. Месячная прибыль клона составляет порядка \$150 тыс.;
- сервис WebVisor, занимающийся анализом действий посетителей сайтов. Покупатель — «Яндекс». Сумма сделки составила примерно \$300-500 тыс.

Таким образом, мы видим, что действительно хорошую идею можно дорого продать.

(По материалам биржи стартап проектов Napartner (фрагмент текста))

Начнем работу с учащимися над текстом с **ориентировочного чтения**:

1. Предъявим учащимся только заголовок данного текста и на основании заголовка предложим высказать предположение, о чем именно пойдет речь в данном тексте.

2. Предъявим преамбулу текста и предложим учащимся прокомментировать, изменился ли после прочтения преамбулы их прогноз о содержании текста, и если да, то как именно изменился, если же нет, то почему.

3. Обратим особое внимание на слово *стартап*, повторяющееся в преамбуле, и попросим учащихся записать его по-английски и перевести получившееся слово на русский язык; затем предложим, опираясь на

контекст преамбулы и значение английского слова, дать толкование русскому слову *стартап*. Причем на этом этапе работы лишь выслушаем несколько вариантов определения, составленных учащимися, и не станем оценивать адекватность и точность этих толкований, оставив такого рода комментарии на последующие этапы работы с текстом.

4. Предъявим заключительную фразу текста и предложим оценить, как соотносится ее содержание с заголовком и преамбулой анализируемого текста.

Прокомментируем для себя, на что следует обратить внимание на этом этапе работы.

Перед нами текст, заголовок которого — «*Как заработать на гениальной идее*» — представляет собой одну из распространенных синтаксических моделей, используемых для вербализации текста-инструкции, что настраивает читателя на соответствующее восприятие текста. Однако это ожидание корректируется по ходу чтения преамбулы, представляющей собой речевую реализацию логической модели рассуждения.

Здесь в первых двух предложениях обозначается проблемная ситуация: *У некоторых людей отлично получается придумывать гениальные идеи, а вот найти деньги для их воплощения удастся далеко не всегда. И среди россиян таких людей сотни.* На основе данной проблемной ситуации формулируется проблемный вопрос, вынесенный в заголовок текста: «*Как заработать на гениальной идее*». Следующие два предложения преамбулы предлагают вариант выхода из обозначенной проблемной ситуации в виде тезиса в общем виде: *Но на самом деле дорого продать свои идеи тоже можно, нужно только знать как и кому* — и в конкретизированном варианте: *Как вариант, можно создать стартап, а потом его продать или развивать и получать деньги самому.* Завершается преамбула аргументом (обращением к факту: *Самые успешные стартапы в последнее время продавались более чем за \$100 млн., или же привлекали до \$50 млн. инвестиций*). Этот аргумент призван убедить читателя в том, что ему будет предложен эффективный путь выхода из обозначенной проблемной ситуации. Вывод же автором в преамбуле не эксплицируется, поскольку представляется очевидным, однако он будет вербализован в абсолютном конце текста, что подчеркнет логичность, стройность и завершенность предпринятого автором поиска решения для проблемной ситуации.

Так проанализированные компоненты текста ясно показывают читателю, что автор намерен не только предложить рекомендации в ответ на поставленный в заголовке вопрос, но и дать необходимые объяснения и аргументировать свою позицию.

Далее предъявим учащимся текст полностью и предложим просмотреть его, обращая внимание на подзаголовки. Тем самым мы выявим стратегию развертывания текста, которая очерчивается автором через подзаголовки, характеризующие каждую из трех частей текста в содержательном и типологическом отношении:

1 часть — *Что такое стартап?* — позволяет спрогнозировать, что здесь будет представлен текст-объяснение;

2 часть — *Как заработать на стартапах? Что для этого нужно?* — указывает на текст-инструкцию;

3 часть — *Вот несколько примеров стартапов, которые были проданы за хорошие деньги в последнее время* — настраивает на ожидание текста-аргументации.

В итоге ориентировочное чтение создает у учащихся общее впечатление о содержании, композиции и стилистике данного текста, позволяя обнаружить модель построения такого типа текста, что важно, с одной стороны, для развития у учащихся навыков поиска определенной информации в тексте и для его целостного смыслового восприятия, с другой стороны, для приобретения учащимися представлений о том, как строится текст просветительского содержания и воздействующей направленности, то есть текст когнитивно-волеитивного типа.

На следующем этапе работы обратимся к **изучающему чтению**, привлекая внимание учащихся не только к содержанию текста, но и к особенностям его языкового выражения. Итак, остановимся на каждой из частей текста подробнее.

В первой части представленного текста автор обращается к относительно недавно появившемуся в российском бизнесе понятию («Стартап»). Вполне очевидно, что новое для массовой аудитории читателей слово требует объяснения. Подзаголовок эксплицирует эту интенцию — *Что такое стартап?* При этом пишущий не вдаётся в лингвистические тонкости и не упоминает о том, что в переводе с английского это слово имеет прямое значение — «запуск» (start-up), а сразу обращается к объяснению понятия. Таким образом, очевидна авторская установка не на лингвистическое толкование слова, а на объяснение сути самого явления.

Автор прежде всего приводит его определение, которое является элементарным типом объяснения, раскрывающим самую суть рассматриваемого понятия, то есть то, что порождает существование данной реалии. По законам популярного жанра, т.е. такого жанра, который не требует научной строгости, определение в данном тексте не даёт нам научной дефиниции понятия *стартап*, но при этом формально представляет собой классический тип научного определения, выстроенного по языковой модели **что есть что, что называют как**: *Стартап — это молодая компания на начальном этапе своего развития. Так часто называют и новосозданные сайты.* Классическое определение обычно подкрепляется примером, иллюстрацией, так поступает автор и этого текста: *Большинство крупнейших сегодня компаний в прошлом — стартапы. Особенно это касается IT-компаний: Hewlett-Packard (стартап основан в 1939 г.), Microsoft (1975 г.), Apple Computer inc. (1976 г.), Google (1998 г.), а также таких соцсетей, как Twitter, Facebook, «ВКонтакте» и др.*

Последующая разработка объяснения строится на введении значимых признаков явления, то есть даётся в соответствии со стратегией представления качеств объекта. В тексте отражены следующие семантические компоненты, указывающие признаки стартапа как его существенные характеристики: *Для стартапа характерна хорошая бизнес-идея; Стартап — компания*

маленькая; Стартапу свойственны мобильность, склонность к риску и экспериментам; Стартапы конкурентоспособны на рынке; Стартапы прибыльны. В поверхностной структуре данного текста эти семантические признаки выражены более сложными синтаксическими конструкциями: «Главное «богатство» стартапа — хорошая идея», «Команда стартапа, обычно, небольшая — 2–5 человек»; «Стартапы конкурируют с крупными игроками рынка, в основном, за счет мобильности и смелых экспериментов, ведь большие предприятия становятся заложниками своего имиджа, боятся рисковать».

Как видно из приведенных примеров, семантика этих конструкций отражает качественную характеристику явления, варьируя базовые языковые средства выражения признаков объекта. С точки зрения формальной структуры такого рода фрагменты аналогичны описанию, однако, подчиненные общей установке на объяснение нового явления, они приобретают высокую степень обобщенно-абстрактной его характеристики, придают речи характер не наблюдаемого, а обобщенно представляемого явления. Обобщенная семантика выражается глаголами в форме настоящего вневременного, а также синонимическим использованием форм единственного и множественного числа (*стартап, стартапы*) для обозначения класса предметов, представления понятийной сущности феномена. Объект объяснения представляется в речи не как единичный, конкретный, а как типовой, обобщенный. Описываются не отдельные, конкретные случаи, а постоянные ситуации [подробнее о выявленных нами особенностях объяснения как типа текста, см., например, Вознесенская, Шкурина 2013].

На указанные стилистические черты стоит обратить внимание учащихся не только в теоретическом плане, но и предложить им на основе полученной в данном разделе текста энциклопедической (общей) и собственно лингвистической информации отредактировать свои первоначальные толкования слова *стартап* для разного рода адресатов:

- а) для ребенка дошкольного возраста;
- б) для составляемого школьного словаря новых слов, вошедших в русский язык;
- в) для образованного пожилого человека (прабабушки, прадедушки), не осведомленного о современных предприятиях такого рода.

Подобное задание заставит учащихся пользоваться родным языком не просто в учебных целях, а осмысленно употреблять его единицы в ситуациях, отражающих возможные варианты естественного общения.

Затем вернемся вновь к работе над текстом и предложим учащимся:

1. Найти границу, где автор переходит от объяснения к выражению рекомендаций и доказательству их целесообразности.

2. Проследить, какими глагольными формами и конструкциями выражаются рекомендации.

Понаблюдаем, как наш текст позволяет выполнить сформулированные задания.

Тезис о том, что *Стартапы дают доход, позволяют заработать* представляет собой переход от объяснения к убеждению, к аргументации.

Если в первой части преобладает такой тип текста, как объяснение, то смысловой доминантой второй части *Как заработать на стартапах? Что для этого нужно?* является инструктивный тип текста. В самом начале этой части автор на проблемный вопрос, выраженный в подзаголовке, дает ответ-рекомендацию, схематически обозначая два рекомендуемых для достижения желаемой цели сценария действий, переданных конструкциями с инфинитивом, которые в данном случае окрашены некатегоричной, но все-таки явной прескриптивной тональностью: *создать и раскрутить стартап, а затем выгодно продать*. Обратим внимание, что далее рекомендуемые действия выражаются другими синтаксическими конструкциями, но в контексте все эти конструкции приобретают ту же долженствующе-предписующую окраску.

Сравните: *вы должны решить..., выбирайте, учитывайте; но можно выбрать и что-то среднее* (= 'я не запрещаю выбрать и что-то другое'); *на это надеяться не стоит* (= 'я не рекомендую вам на это надеяться'). [Подробнее о выявленных нами особенностях инструкции как типа текста см., например, Хорохордина 2013].

Наблюдение над языковыми вариантами выражения текста-инструкции позволяет провести работу по активизации инструктивных языковых форм и конструкций в речи учащихся, предложив задание с использованием данных форм и конструкций составить рекомендации, например, одноклассникам-организаторам праздника окончания учебного года.

На следующем этапе работы обобщим типологические особенности текста-объяснения и текста-инструкции в сопоставлении с известными уже учащимся типологическими особенностями текста-описания и текста-повествования. Здесь целесообразно направить внимание учащихся на выявление сходств и различий между указанными типами текста.

Итак, если при анализе текста-объяснения мы уже отмечали, что он имеет поверхностное сходство с текстом-описанием, то инструктивный текст обнаруживает поверхностное сходство с повествовательным текстом: в основе и того, и другого типов текста лежит последовательность действий, эксплицируемая как цепочками глаголов совершенного вида, так и лексическими средствами, выражающими предшествование-следование, например: *прежде всего, а затем, уже исходя из этого*. Однако повествование сообщает о последовательности действий, которые реально были совершены, но не обязательно были осознаны и целенаправленны, в то время как текст-инструкция императивен по своей модальности и представляет последовательность предписываемых к осуществлению действий для достижения определенной цели.

Такого рода наблюдения упрочивают формирование в сознании учащегося обобщенных образов разных типов текста, что, по удачному выражению Ст. Гайды, переключаемому с мыслью М. М. Бахтина [Бахтин 1986: 449], определяет «горизонт ожидания для слушающих и модель построения для говорящих» [Гайда 1986: 24] (или же для читающих и пишущих), развивая тем самым соответствующие коммуникативные компетенции учащихся.

В анализируемой второй части инструктивный текст закономерно сочетается с аргументативным текстом (автор хочет дать рекомендации и убедить в их пользе). Третий абзац этого фрагмента начинается тезисом: *«Но можно выбрать и что-то среднее — развивать сразу несколько стартапов»*, далее следуют друг за другом четыре аргумента ((1): вы можете продать один из нескольких, (2) у вас не будет риска, (3) вы получите прибыль и (4) вы сможете развить перспективное направление). Эти аргументы вербализуются с помощью *вы-формы*, что активно включает реципиента в действие, хотя на данном этапе действие только предполагается. Пятый аргумент представлен в виде контртезиса («одна идея может быть сверхэффективной») и доказательства его неубедительности.

Четвертый абзац второго фрагмента мог бы иметь вывод («развитие нескольких стартапов одновременно — эффективный способ заработать»), и тогда этот аргументативный текст имел бы полностью вербализованную структуру, но автор справедливо полагает, что читатель в состоянии подобный вывод сделать сам, и, согласно современным текстовым стратегиям (мы имеем в виду те из них, которые нацелены на активизацию соучастия читателя (слушателя) в создании текста), сам не формулирует это очевидное умозаключение.

Так открывается возможность дать учащимся задание сформулировать самостоятельно вывод, добавив его в конце прочитанного фрагмента, а также задать учащимся вопрос о том, почему, на их взгляд, автор не отразил напрашивающийся вывод в своем тексте.

Комментирование композиционных особенностей текста способствует как осмыслению учащимися конкретной авторской позиции, так и освоению ими вариантов построения рассуждения.

Перейдем к третьей части текста, предлагая учащимся высказать мнение о том, с какой целью автор включает в свой текст конкретные примеры, и установить связь этой части текста с основным тезисом. Кроме того, спросим учащихся, известно ли им, чем занимаются упоминаемые компании. Предложим учащимся высказать предположение, кому адресован данный текст. Попросим учащихся также объяснить, почему автор не считает нужным сообщать детали о деятельности упоминаемых компаний.

Итак, в третьей части текста мы находим несколько конкретных примеров, все эти факты являются вторым аргументом к основному тезису, заявленному в преамбуле. Обратим внимание, что автор не считает нужным объяснять читателю, чем занимаются и почему известны упоминаемые им компании, что понятно: текст размещен на сайте с названием *Ekomik.ru*, имеющим подзаголовок: «Об экономике для нормальных людей в России и странах СНГ», целевая аудитория которого — люди, связанные с экономикой или интересующиеся ею, как правило, представители молодого поколения, и для них названия этих компаний и сервисов — прецедентные имена. Общность когнитивной базы позволяет автору сократить свой текст и в то же время достичь большей убедительности (автор как бы говорит читателю: «Мы похожи, так что мне можно верить»).

Еще раз обратимся к завершающей фразе текста и попросим учащихся указать, какое языковое средство помогает нам однозначно понять, какую роль играет данная фраза в тексте. Предложим также соотнести последнюю фразу с заголовком и преамбулой текста и сделать вывод о том, с какой целью автор осуществляет смысловую координацию начала и конца в тексте, воплощающем схему рассуждения.

Для себя констатируем, что завершает всю публикацию общий вывод (что подчеркивается специальным вводным словом, которое любой образованный человек идентифицирует как сигнал обобщения): «**Таким образом, мы видим, что действительно хорошую идею можно дорого продать**». Этот вывод, по замыслу автора, должен окончательно убедить читателя в истинности основного тезиса, заявленного в преамбуле. Так образуется композиционное кольцо, усиливающее смысловую целостность текста.

Отметим особенности аргументативного текста, указав, что, в отличие от текста-объяснения, представляющего зону знания, аргументативный тип текста относится к зоне познания и призван обеспечить переход от старого знания к новому, что определяет его ярко выраженную воздействующую модальность и отражается в характерном способе аргументативного изложения — тезис, аргументы (возможны фрагменты повествования, описания и инструкции) и вывод [подробнее о выявленных нами особенностях аргументативного текста см.: Колесова 2014].

Итак, проанализированный текст был выбран нами как прототипический, и проведенный анализ позволяет показать наличие устойчивых композиционно-смысловых форм речи, обладающих типизированными смыслами с характерными для них языковыми средствами, которые представляют прототипы вариантов способов изложения контента интенционально-содержательного комплекса каждого из проанализированных типов текста, хранящихся в сознании носителей русского языка.

В результате анализа конкретного речевого произведения были продемонстрированы четкие экстралингвистические и собственно лингвистические основания для выделения трех основных типов текста, отражающих ментальную сферу человека: *объяснительного, аргументативного, инструктивного* — и взаимодействующих в рамках модели рассуждения. Одновременно нами был выявлен лингвометодический потенциал выбранного текста — намечена схема освоения такого типа текстов учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. — М.: Художественная литература, 1986. — С. 428–472.
Вознесенская И. М., Шкурина Н. В. Проблемные аспекты объяснения как типа текста // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: Сборник научных и научно-методических статей / Ред. кол.: Л. П. Клобукова и др. — М.: МАКС Пресс, 2013. — Вып. 9. — С. 13–28.

Гайда Ст. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая организация. — Пермь: Издательство ПГУ, 1986. — С. 22–28.

Как заработать на гениальной идее. 26.01.2012 14:53 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ekomik.ru/magazine/others/10031-kak-zarabotatmz-nagentialmznoj-idee-samy-ushpeshnye-startapy-2010-2011-gg.html>.

Колесова Д. В. Аргументативный текст: особенности композиции в современном дискурсе // Филологический класс. — 2014. — № 4 (38). — С. 45–49.

Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). — Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974. — 257 с.

Овчинникова И. Г. К проблеме становления дискурсивной компетенции // Проблемы онтолингвистики — 2009. Матер. междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). — СПб., 2009. — С. 69–78.

Хорохордина О. В. Инструкция как тип текста // Мир русского слова. — 2013. — № 4. — С. 7–14.

Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 123–150.

Werlich E. Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. — Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975. — 140 s.

REFERENCES

Bakhtin M. M. Problema rechevykh zhanrov // Bakhtin M. M. Literaturno-kriticheskie stat'i. — M.: Khudozhestvennaya literatura, 1986. — S. 428–472.

Voznesenskaya I. M., Shkurina N. V. Problemnye aspekty ob'yasneniya kak tipa teksta // Yazyk, literatura, kul'tura: Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya: Sbornik nauchnykh i nauchno-metodicheskikh statey / Red. kol.: L. P. Klobukova i dr. — M.: MAKS Press, 2013. — Vyp. 9. — S. 13–28.

Gayda St. Problemy zhanra // Funktsional'naya stilistika: teoriya stiley i ikh yazykovaya organizatsiya. — Perm': Izdatel'stvo PGU, 1986. — S. 22–28.

Kak zarabotat' na genial'noy idee. 26.01.2012 14:53 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ekomik.ru/magazine/others/10031-kak-zarabotatmz-nagentialmznoj-idee-samy-ushpeshnye-startapy-2010-2011-gg.html>.

Kolesova D. V. Argumentativnyy tekst: osobennosti kompozitsii v sovremennom diskurse // Filologicheskiy klass. — 2014. — № 4 (38). — S. 45–49.

Nechaeva O. A. Funktsional'no-smyslovye tipy rechi (opisanie, povestvovanie, rassuzhdenie). — Ulan-Ude: Buryatskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1974. — 257 s.

Ovchinnikova I. G. K probleme stanovleniya diskursivnoy kompetentsii // Problemy ontolingvistiki — 2009. Mater. mezhdunar. konf. (17–19 iyunya 2009 g., Sankt-Peterburg). — SPb., 2009. — S. 69–78.

Khorokhordina O. V. Instruksiya kak tip teksta // Mir russkogo slova. — 2013. — № 4. — S. 7–14.

Tsukerman G. A., Kovaleva G. S., Kuznetsova M. I. Pobeda v PIRLS i porazhenie v PISA: sud'ba chitatel'skoy gramotnosti 10–15-letnikh shkol'nikov // Voprosy obrazovaniya. — 2011. — № 2. — S. 123–150.

Werlich E. Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik. — Heidelberg: Quelle und Meyer, 1975. — 140 s.

Данные об авторах

Ольга Витальевна Хорохордина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9.

E-mail: o.khorohordina@spbu.ru.

Ирина Михайловна Вознесенская — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9.

E-mail: i.voznesenskaya@spbu.ru.

Дарья Владимировна Колесова — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9.

E-mail: d.kolesova@spbu.ru.

Наталья Васильевна Шкурина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9.

E-mail: n.v.shkurina@spbu.ru.

About the authors

Olga Vitalievna Khorokhordina is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Russian Language for Foreigners, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg).

Irina Mikhailovna Voznesenskaya is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Russian Language for Foreigners, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg).

Daria Vladimirovna Kolesova is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Russian Language for Foreigners, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg).

Natalia Vassilievna Shkurina is a Candidate of Philology, Docent of the Department of Russian Language for Foreigners, Saint-Petersburg State University (Saint-Petersburg).